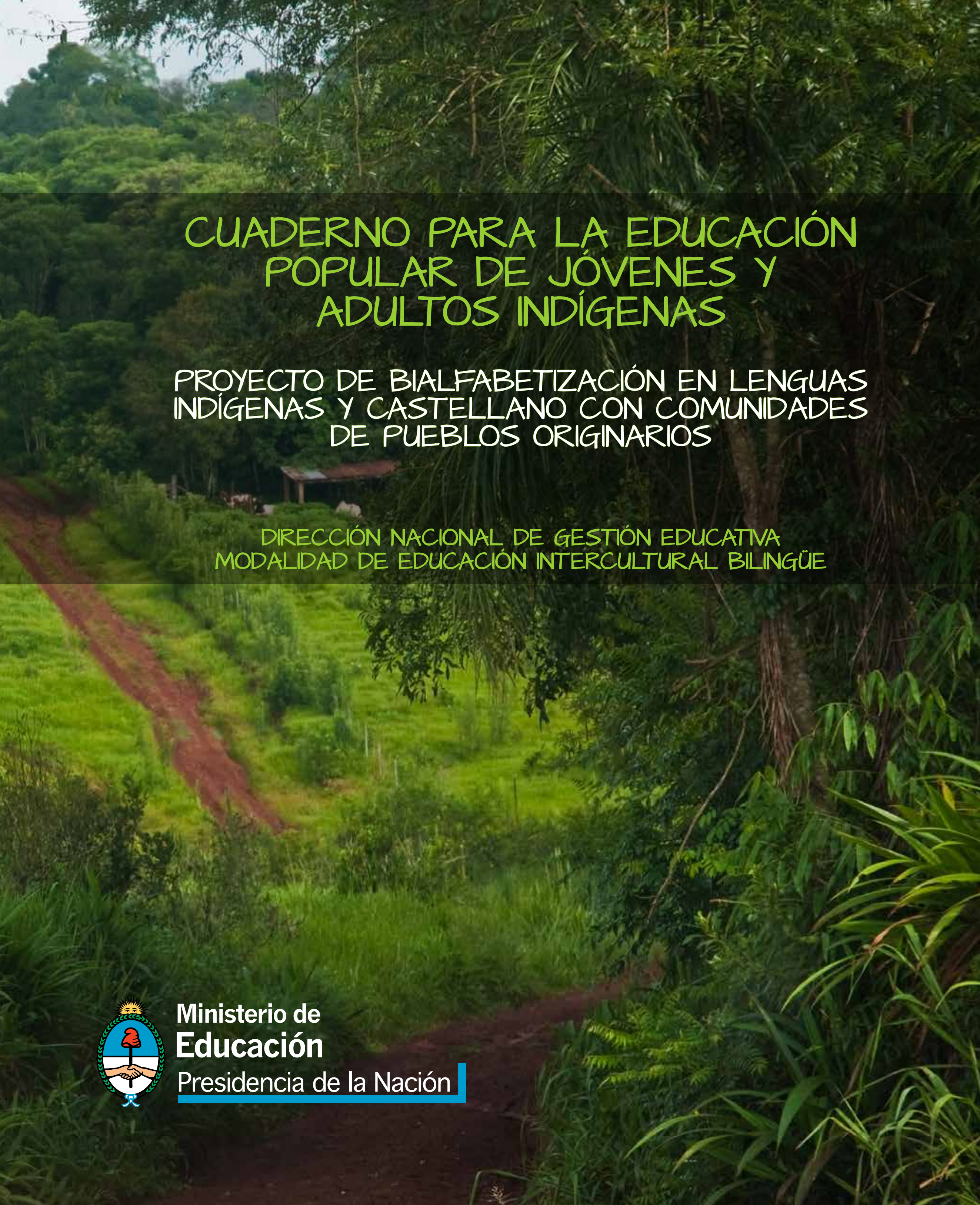


CUADERNO PARA LA EDUCACIÓN POPULAR DE JÓVENES Y ADULTOS INDÍGENAS

PROYECTO DE BIALFABETIZACIÓN EN LENGUAS INDÍGENAS Y CASTELLANO CON COMUNIDADES DE PUEBLOS ORIGINARIOS

DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS
Cdor. Jorge Capitanich

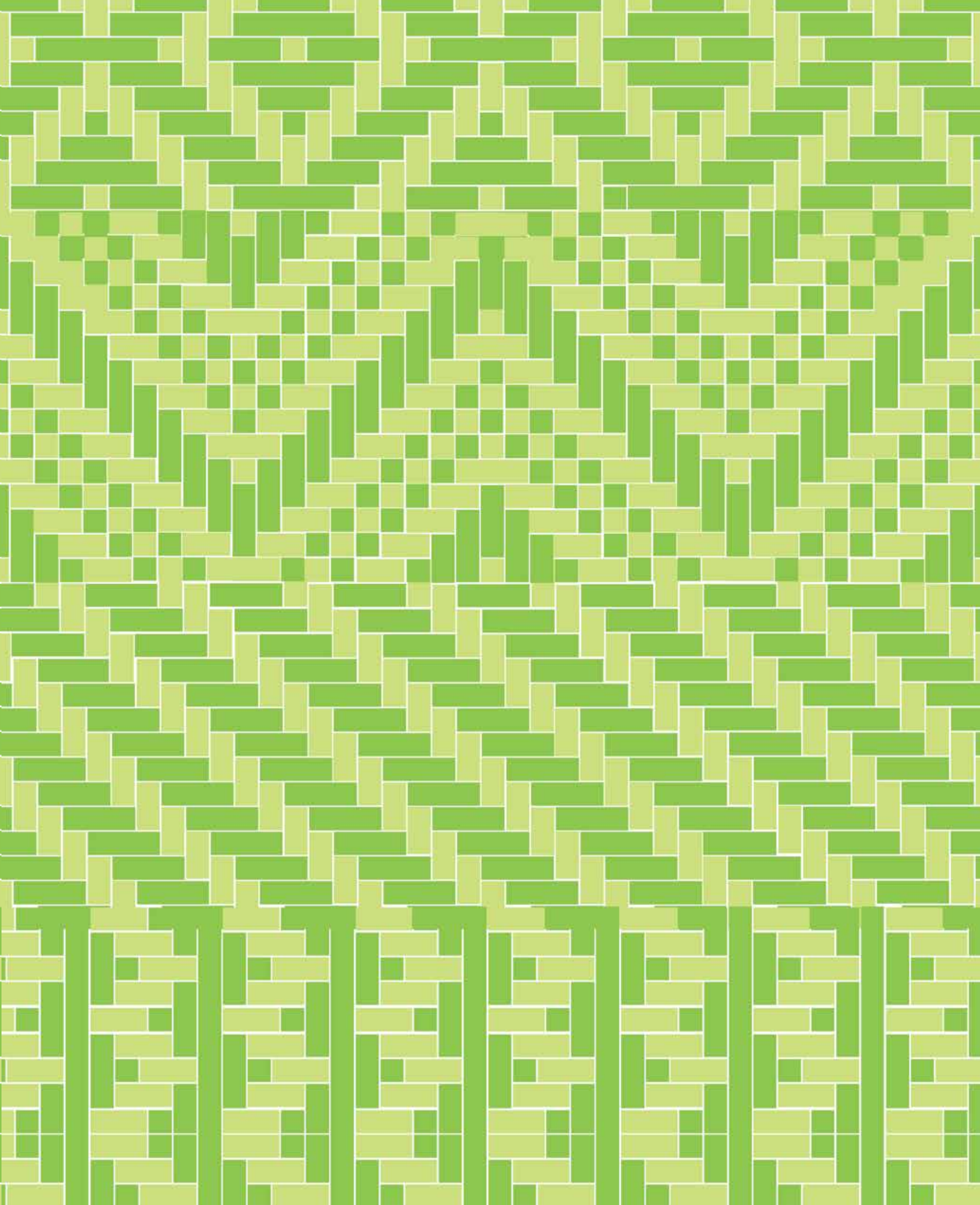
MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE
A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Delia Méndez



Coordinador Nacional de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación de la Nación
Osvaldo Cipolloni

Método Bi-alfa, materiales didácticos y técnicos, versión original, año 1997, Silvia Calcagno, Daniela Comaleras e Isabel Hernandez.

Método Bi-alfa Mbya Guarani-castellano, materiales didácticos y técnicos: Silvia Calcagno con la colaboración de Carlos Benítez y José Javier Rodas en los aspectos lingüísticos y culturales Mbya.

Edición
Silvia Calcagno

Diseño
Leandro Almendro, Rodrigo Ordenes Miró.

Fotografía de tapa:

Departing Yaboti, Misiones, Argentina.Phillip Capper. (cc) CC Attribution 2.0 Generic.

ÍNDICE

PRÓLOGO

Alfabetización Encuentro e Interculturalidad

En 2014 se cumplen 10 años del lanzamiento del Programa de Alfabetización Encuentro; desde entonces la Argentina ha crecido en 4 millones más de habitantes y, simultáneamente, hemos reducido el índice de analfabetismo de 2,6 a 1,9 por ciento. Fronteras adentro, la provincia con mayor cantidad de analfabetos redujo su índice del 8 al 5,5 por ciento en esta década.

Sin embargo, mientras haya un solo analfabeto en nuestro país, seguiremos redoblando esfuerzos, ya que es responsabilidad del Estado llegar con propuestas educativas a todos sus ciudadanos y, aunque se pueda decir que vivimos en un territorio casi libre del analfabetismo, todavía hay compatriotas en una situación de postergación inaceptable.

Por ello nos proponemos seguir trabajando para avanzar en la disminución de las trabas sociales que aún se interponen, especialmente, en las poblaciones rurales más aisladas, en las comunidades originarias y en personas de alta edad. Derribar esos obstáculos es un proceso de emancipación porque extiende la noción de que los derechos no son un privilegio sino que los mismos incluyen a cada habitante de la Nación.

En las poblaciones indígenas encontramos situaciones que requieren una atención mayor, adecuada a las características lingüísticas y los rasgos culturales de las mismas. La experiencia nos muestra lo difícil que es romper con una inercia de cierto grado de naturalización y resignación, que proviene de situaciones de profunda discriminación, exclusión y frustración, asociadas a la incomprensión de universos culturales diferentes.

El mapa del analfabetismo es idéntico al que presenta mayores índices de pobreza y, por lo tanto, la alfabetización tiene que entenderse en el marco de una propuesta de desenvolvimiento individual y comunitario, de abordaje intersectorial, no solo educativo. Si la alfabetización excede la tarea de enseñar a leer y escribir, a sumar y restar, este programa lo asume como un espacio de generación de conciencia de derechos, de pensamiento crítico, de reconstrucción de la autoestima, en suma, como una estrategia de movilización cultural y participación social que fortalezca la subjetividad de cada persona en y con su comunidad de pertenencia.

Esta tarea es asumida por la de la Dirección Nacional de Gestión Educativa a través de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe y coordinada con la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Es una gestión conjunta que articulada al plan de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos (FinEs) constituyen acciones para todos los jóvenes y adultos de nuestros hermanos originarios, a fin de superar las desigualdades en nuestro país.

Este es el sentido y el objetivo de la alfabetización en las comunidades pertenecientes a los Pueblos Originarios que en estos materiales se plasma. Han sido elaborados en consulta con los hablantes de las distintas lenguas indígenas, de manera de garantizar su pertinencia cultural para, desde allí, propiciar el fortalecimiento de lo propio ampliando la mirada en un diálogo intercultural entre las ricas y diversas tradiciones culturales que caracterizan a nuestra sociedad nacional.

Prof. Alberto E. Sileoni
MINISTRO DE EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

Sabido es que los países de América Latina se caracterizan por la diversidad de culturas, lenguas y orígenes étnicos diferenciados de su población. A partir de la recuperación democrática en la región, el reconocimiento de esta pluralidad ha comenzado a ser visibilizada e impulsada, a su vez, por la emergencia del renovado protagonismo de los Pueblos Indígenas en la vida democrática. En dicho proceso, la tensión permanente entre unidad nacional y diversidad cultural, ha ido dando paso a un significado más profundo e inclusivo de la condición pluricultural y multiétnica de las sociedades nacionales.

Sin lugar a duda, el reconocimiento jurídico de tal condición expresa un gran avance social; sin embargo, persiste aún una amplia brecha de inequidad en tanto los pueblos y sus lenguas son expresión de diferentes culturas que piden no solo ser toleradas sino, fundamentalmente, reconocidas y asumidas desde la perspectiva de una relación de intercambio, de diálogo mutuo y de difusión recíproca. Por otra parte, en lo que respecta al ámbito educativo, importa plantear la relación ineludible entre educación y diversidad étnico-cultural.

Desde mediados del siglo pasado, los Pueblos Indígenas intensificaron la reivindicación de sus derechos en los espacios nacionales y en los ámbitos internacionales. Las voces indígenas, con sus idiomas y sus culturas, comenzaron a ocupar asientos en los foros y avanzaron en la participación activa de las definiciones de normas y recomendaciones que impactaron en todos los países y, principalmente, en América Latina.

Dentro de ese marco de ascenso de la demanda por alcanzar una participación igualitaria en las sociedades nacionales, la educación intercultural es una de las principales reivindicaciones del movimiento indígena, ya que la misma reconoce a la cultura propia como punto de

partida para lograr su revalorización, promoción y el fortalecimiento del sentido de pertenencia a un pueblo originario. Esa forma de educación tiene un carácter global e integrador de la cultura, trasciende el sistema escolar y el ámbito educativo; no recae únicamente sobre la población indígena, precisamente la más discriminada, sino que se orienta al involucramiento de toda la sociedad para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíproca.

En nuestro país, pese a que Argentina es una de las naciones latinoamericanas con más bajo nivel de analfabetismo (1.9%), entre los Pueblos Indígenas ese porcentaje se eleva al 3.9%, según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010. Ante esta situación, el Ministerio de Educación afronta el desafío de transformarla contribuyendo a la apertura de nuevos horizontes de inclusión para los sectores más desfavorecidos.

En tal sentido, el proyecto Bi-alfa se presenta como una propuesta educativa que parte del contexto socio-cultural de las personas que participan en el proceso de aprendizaje, impulsando el análisis y la reflexión sobre temas relacionados con la vida cotidiana. En esa reflexión, ocupa un lugar central el saber que guarda la huella de las generaciones anteriores y facilita el acercamiento a otros conocimientos que forman parte de universos culturales más amplios.

En términos generales, al incorporar el proyecto Bi-alfa al Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, el Ministerio de Educación se ha propuesto abordar y reparar la histórica situación de exclusión socioeducativa que han sufrido los Pueblos Indígenas, una decisión política que implicará llegar a las zonas más alejadas y vulnerables del país para promover la alfabetización en dos idiomas, potenciar las capacidades humanas, recuperar el saber indígena, el valor del idioma materno, ampliar el dominio del castellano como segunda lengua, promover los derechos humanos, fortalecer la organización comunitaria y la participación ciudadana en un marco de diálogo intercultural.

LA EDUCACIÓN POPULAR

Si bien la educación popular no constituye un fenómeno[1] ni una corriente pedagógica de formulación reciente[2], en los últimos años se ha venido produciendo una revalorización, tanto en el ámbito teórico y metodológico como en el de la práctica social concreta, vinculada a la irrupción de procesos de transformación política de algunos Estados de América del Sur que, en la búsqueda de superar los resultados de décadas de aplicación de políticas neoliberales, impulsan la inclusión y la participación activa de los sectores postergados de la sociedad. En tanto hecho político, la Educación Popular no puede entenderse aislada del momento histórico que viven los movimientos sociales del continente. La elaboración de una teoría propia, desde el interior de la historia latinoamericana, ha sido y continúa siendo en la actualidad, una necesidad fundamentalmente práctica de lograr una concepción que oriente el sentido y las formas concretas de acciones transformadoras en el campo nacional y popular latinoamericano.

Desde este enfoque, el saber popular ocupa un lugar central, en tanto cosmovisión y comprensión de la organización en que los sectores populares encuentran su identidad y coherencia, cultura creada y recreada como formas de vivir, saber y actuar. No obstante, sin sostener que el pueblo tiene todas las respuestas, la Educación Popular reconoce que estos sectores han sido ideologizados por siglos con el fin de obstaculizar la capacidad de develar su propia realidad y movilizarse para su transformación. No por su procedencia un conocimiento es necesariamente liberador de las diferentes formas de sometimiento social. La resignificación del saber popular, por lo tanto, resulta de máxima

[1] Sus raíces se pueden encontrar en el proceso de organización del incipiente movimiento obrero industrial de comienzos del Siglo XX.

[2] Se destaca el aporte fundacional de Paulo Freire y las contribuciones realizadas en la segunda mitad del siglo XX por Carlos Rodrigues Brandao, Oscar Jara, Sergio Martinic, Moacir Gadotti, Wilson Cantoni, entre otros.

importancia ya que implica la apropiación, por parte del campo popular, de conocimientos generados en otros momentos históricos y en otros sectores de la sociedad, para utilizarlos en función de sus propios intereses. En este proceso, que comprende la producción, circulación y apropiación de conocimientos, la Educación Popular cumple un rol activo contribuyendo a la renovación de las prácticas sociales y políticas de los sectores subalternos. Al enfatizar la tarea de promover la capacidad de apropiación crítica de la realidad, el proceso pedagógico se concibe en estrecha vinculación y formando parte de las acciones en las que el pueblo interviene vitalmente en su historia.

La Educación Popular, al igual que la Educación Intercultural y Plurilingüe y la Educación de Jóvenes y Adultos, constituyen campos complejos de marcada diversidad en cuanto a prácticas y discursos se refiere. Lejos de constituir corrientes socio pedagógicas homogéneas, en las distintas regiones de América han asumido matices particulares según se trate de experiencias provenientes de organizaciones sociales o de iniciativas gubernamentales dentro del sistema educativo o fuera de él.

Algunos autores[3], desde otras latitudes y experiencias políticas, fundamentan que la Educación Popular no es sólo universalización de la educación, entendida como democratización de la enseñanza, un servicio al que todos tengan acceso en forma gratuita, sino que se requiere que forme parte de la acción organizada como expresión de una praxis social de poder popular. Desde otra mirada, en nuestro país, también puede ser considerada dentro del campo de la Educación Popular aquella que, partiendo del sistema educativo formal, responde a los intereses concretos y necesidades de los sectores populares[4]. La labor docente realizada desde el Estado orientada hacia el logro de la mayor participación e inclusión social, no sólo es crucial y de incuestionable actualidad, sino que es una obligación derivada del auténtico compromiso con el fortalecimiento del Estado democrático .

[3] Vera Gianotten y Ton de Wit, entre otros.
[4] Véase: Hernández, Isabel, La educación popular en Argentina, Ediciones Búsqueda, CEAAL, Buenos Aires, 1985 y Paiva, Vanilda, Estado y Educación Popular: reubicando el problema, S.Paulo, Brasil.

La democracia como modelo social, requiere profundizar el planteo de sus objetivos ya que, en forma permanente, enfrenta la necesidad de desplegar sus potencialidades de equidad social y apertura de nuevos canales de participación de los más amplios sectores de la vida nacional. En la medida que la Educación Popular tenga como fin principal estrechar las relaciones entre los procesos pedagógicos y la acción organizada de los sectores populares, puede constituirse en un agente democratizador y un instrumento válido para efectivizar la práctica cotidiana de los derechos que el Estado democrático se propone resguardar. A su vez, el ejercicio del disenso, el rescate del saber popular, la educación en el respeto por la diversidad, el aprendizaje de las acciones organizativas, la conquista del derecho a la participación y la solidaridad, son partes sustantivas de una praxis que hace a la metodología misma de la Educación Popular.

Las experiencias de alfabetización en Nicaragua (1979) y en nuestro país (1973), son ejemplos de gobiernos que decidieron tomar a la Educación Popular como eje rector de programas para la transformación educativa. En el caso de Nicaragua, en los años siguientes al triunfo de la revolución, se realizó un profundo análisis del sistema educativo dando inicio a un proceso de cambio y transformación de la enseñanza. Acompañado de un aumento significativo -llegando a un 10%- del presupuesto nacional y desarrollando acciones conjuntas entre el Estado y las organizaciones sociales, la Cruzada Nacional de Alfabetización se convirtió en un referente latinoamericano tanto por su alcance masivo como por los medios empleados. A partir de una mirada de la educación que pone centro en la realidad de la comunidad y se orienta hacia su transformación guiada por el proceso revolucionario, la propuesta de alfabetización buscó articular la educación con otras problemáticas de la vida de la comunidad, como el mundo del trabajo y la producción, la salud y la organización social. En este sentido, es un claro ejemplo de Educación Popular en tanto busca valorar la cultura popular, transformar las condiciones marginales de vida a

través de procesos de concientización de los grupos oprimidos y de una formación de sujetos políticos con intencionalidad emancipatoria.

En el caso de Argentina, la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) iniciada un 8 de septiembre -Día Internacional de la Alfabetización- es considerada una de las experiencias más valiosas en materia de alfabetización de personas adultas que, más adelante, se describirá en forma detallada.

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) alberga una variedad de sentidos, sujetos, experiencias y modos de trabajo. De allí que lo que caracteriza a la EDJA es, justamente, la heterogeneidad marcada no sólo por las diferencias etáreas sino, también, por la diversidad de experiencias de vida, expectativas, motivaciones o necesidades respecto al aprendizaje.

Los motivos por los que los jóvenes y adultos deciden estudiar son diversos; en la mayoría de los casos han tenido experiencias negativas en la educación formal y acuden a la EDJA por la exigencia del mercado laboral; pero, también asisten quienes poseen una diversidad de conocimientos y saberes y, si bien están incluidos en el ámbito laboral, tienen como asignatura pendiente obtener el título correspondiente al nivel que adeudan. Por otro lado, están quienes sólo aspiran a estar alfabetizados si bien han podido construir conocimientos por fuera del sistema educativo, ligados a sus prácticas y necesidades, como estrategias y habilidades que le han permitido vivir y desenvolverse en una sociedad letrada.

Más allá de la heterogeneidad que presenta a la situación de los estudiantes, son las características de una condición social de marginalidad y exclusión lo que define las prácticas particulares de la Educación de Jóvenes y Adultos. En términos de Cabrera[6], la Educación de Jóvenes y Adultos "*es un eufemismo que designa a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares*". En consonancia con esta definición de los destinatarios, Di Pierro propone la categoría de exclusión porque "*abarca el conjunto de procesos socioeconómicos y culturales que permiten explicar la distribución desigual*

[6] Cabrera, María Eugenia. "El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política" en Brusilovsky, Silvia: Educación escolar de Adultos. Editorial Noveduc (2006). Buenos Aires, Argentina.

del analfabetismo y del retraso escolar en las sociedades, incluyendo las variables de género, generación, lengua y etnia, considerando, además, la distribución socio espacial de la pobreza en las regiones geográficas, zonas rurales y urbanas y en el interior de las ciudades" [7]. Si bien estos sujetos tienen en común haber quedado excluidos del sistema educativo, conforman una población bastante heterogénea con requerimientos educativos diferentes que requiere de variedad y flexibilidad de ofertas formativas y de docentes formados para generar herramientas y estrategias de abordaje que enriquezcan la experiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La institucionalización de la EDJA

Si bien han sido múltiples y variadas las experiencias vinculadas a la Educación de Jóvenes y Adultos desde mediados del siglo XIX, es en los comienzos del siglo XX que se da inicio al proceso de institucionalización en el cual surgen como destinatarios los adultos analfabetos. El discurso educativo moderno de una sociedad basada en la escritura, junto a la creación y consolidación del sistema escolar obligatorio, producen la idea del analfabeto bajo la cual la identidad se constituye como sujeto carenciado por no manejar la lecto-escritura [8].

A partir de la década de 1920 la EDJA se conforma como un subsistema dentro del Sistema Educativo Nacional; es decir, el Estado coloca bajo su control al conjunto de experiencias y propuestas que estaban circulando en la sociedad de manera dispersa [9]. Este posicionamiento del Estado generó debates sobre cuestiones que hoy día continúan siendo cruciales en el marco del EDJA: el papel del Estado y la sociedad civil

[7] Di Pierro, Maria Clara. Notas sobre la trayectoria reciente de la Educación de Jóvenes y Adultos en Latinoamerica. Notas de pesquisa sobre a educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe na atualidade. (s/f). www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/276.pdf. Consultado en Mayo 2014.
[8] Rodríguez, Lidia. Educación de Adultos y actualidad. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. No. 8; Año 5. Miño y Dávila. pag. 1996. 80-85.
[9] Rodriguez, Lidia. op. cit.

en la gestión de las escuelas y la especificidad de la modalidad, una especialidad difícil de definir ya que por analogía con la educación infantil la EDJA tomó una modalidad escolarizada. En este sentido, los debates actuales sobre la especificidad de la EDJA mencionan la importancia de su vinculación con el mundo laboral y la obligación del Estado de tomar en cuenta la demanda de formación para el trabajo de los destinatarios reales. Asimismo se plantea la necesidad de un currículum flexible que, en oposición a un currículum homogéneo, favorezca la permanencia y continuidad de los estudiantes en el proceso educativo.

En 1973, la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) implementa la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). La DINEA en articulación con las acciones de otros sectores dependientes del Ministerio de Cultura y Educación y Gobiernos Provinciales, así como Universidades Nacionales y varios sectores de la comunidad, tuvieron la intención de crear un sistema educativo de adultos basado en nuevos modos de accionar integrados a la realidad y ligados al trabajo: "*se trata de que todos los niveles del sistema educativo de adultos vayan a la fábrica, al campo y a la oficina y enseñen recibiendo la experiencia de vida y trabajo de los propios trabajadores. Se trata de romper las paredes de la escuela y hacer de todo el país un lugar apto para la tarea educativa*" (Documento Base de DINEA).

La DINEA buscó que la educación del adulto contribuya a crear las condiciones para el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina, inserta en un contexto de reconocimiento de la explotación capitalista y el capitalismo liberal como generadores de la situación de exclusión educativa de la población adulta. Tal es así que sus objetivos no sólo apuntan a erradicar el analfabetismo o elevar los niveles educativos de la población adulta sino al perfeccionamiento integral del

adulto priorizando acciones de carácter político-social (vinculados a la participación en el proceso de cambios estructurales para construir una sociedad solidaria), económico-social (relacionados a la comprensión de las transformaciones económicas y diversas formas de actividad productiva de modo de lograr la participación de los adultos en la gestión de la producción y su colaboración con los proyectos estatales y sindicales de cogestión y autogestión como nuevas formas de organización), andragógico (generando acciones educativas concientizadoras y liberadoras centradas en el cambio de actitudes y en la formación de una conciencia crítica) y lingüístico-cultural (vinculada a la promoción de la participación del adulto en la creación de una cultura local y nacional propia, revalorizando la propia cultura en su carácter pluricultural y plurilingüe para evitar imponer moldes culturales a las sociedades).

La planificación de las acciones de la CREAR fue considerada como un instrumento de la comunidad destinado a obtener el análisis profundo de los problemas que sólo adquiere sentido si participan quienes pondrán en práctica las medidas definidas. Esto se sustenta en la crítica a una mirada tecnocrática fundada en la desconfianza sobre el pueblo y en la experiencia fallida de los planes de educación "que actuaban sobre la comunidad que ejecutaba en la práctica el hecho educativo pero nunca *con* ella". Asimismo, el sistema de voluntariado, de carácter popular y local, constituyó la fuente de los recursos humanos básicos para la Campaña, en la que los coordinadores fueron reclutados en el propio medio donde se realizaba la acción educativa y sus acciones estuvieron dirigidas por la propia comunidad.

Todas estas acciones, estrategias y objetivos planteados por la Campaña se basaron en la idea que la educación de adultos no debía ser integrada al sistema escolar. Su desescolarización se asentaba en la necesidad de generar una acción educativa que proceda del pueblo y que implante nuevos valores alejados de las "propuestas eficientistas y materialistas". Entre las nuevas propuestas para renovar, trans-

formar y adecuar la tarea educativa a la realidad se contempló "*la participación en distintos tipos de asambleas (educativas, vecinales, de consumidores, etc.) el análisis de la problemática comunal, regional, nacional y, aún, internacional; la participación en la toma de decisiones y otras tantas actividades propias, asimismo, de las organizaciones de base*".

En síntesis, la CREAR es considerada una de las experiencias más valiosas en materia de alfabetización de personas adultas desde la perspectiva de la educación popular, diseñada e implementada por el Estado nacional.

A partir de la recuperación democrática (1983) se instrumentó un Plan Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente; los datos del censo de 1980 indicaban un analfabetismo de 6,1%, que, en el censo de 1991, se había reducido a 3,7%, según la misma fuente. Ya en los primeros años del siglo XXI se inicia un proceso de reformulación de políticas públicas que marca un giro significativo en el rumbo que venía desempeñando el Estado en materia educativa, y específicamente en la EDJA, orientadas por el "paradigma compensatorio" a través de programas escolarizados de alfabetización y recuperación del retraso escolar.

El neoliberalismo como proyecto político, iniciado en los '70 y profundizado en los '90, implicó fuertes presiones sobre los Estados Nacionales Latinoamericanos. A partir de la implementación de modelos sociales y económicos de desarrollo llevaron, en el plano educativo, al deterioro y la fragmentación del sistema educativo.

Con el ascenso de un nuevo gobierno en el año 2003, un conjunto de leyes consensuadas entre diferentes sectores de la sociedad y las fuerzas políticas conformaron una nueva estructura normativa que reconoce a la educación como un derecho que debe ser garantizado por el Estado: la Ley de Educación Nacional (2006) define los fines, objetivos de

la educación y las bases de organización y funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, mientras que la Ley de Financiamiento Educativo (2005-2010) regula y aumenta la inversión en educación estableciendo un porcentaje mínimo de inversión equivalente al 6% de PBI. En el mismo marco, la Ley Fondo Nacional de incentivo docente (2004) garantiza la financiación de los salarios docentes y el efectivo cumplimiento del ciclo lectivo y su aprovechamiento pedagógico, se incluye en la Ley Garantía del salario docente y 180 días de clase, 2003. Por otro lado, la Ley de Protección Integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2006) protege integralmente los derechos y la Ley de Educación Técnico-profesional (2005) fija las bases para la recuperación, fortalecimiento e inversión en la educación técnica y profesional. En síntesis, este conjunto normativo busca terminar con la fragmentación y la desigualdad, consecuencias de las políticas neoliberales, y recuperar el rol del Estado luego de décadas de ausencia en materia educativa.

En el ámbito específico de la Educación de Jóvenes y Adultos, la Ley de Educación Nacional traza los lineamientos generales del desarrollo de la Educación de Jóvenes y Adultos y establece como finalidad *garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y su vinculación con el mundo del trabajo. A partir de esta nueva normativa se supera la condición de régimen especial* de la Educación de Adultos, con la consiguiente situación de marginalidad y olvido sufrido en el marco de la antigua Ley Federal de Educación Nº 24.195 sancionada en 1993. En este nuevo contexto, la ley establece que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es una modalidad del sistema educativo, definidas como "*aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógi-*

cas de los diferentes niveles educativos" (Art 17.) Este reconocimiento como modalidad en el marco de la educación permanente posiciona a la EDJA ante el desafío de superar el carácter remedial y compensatorio que históricamente le fue adjudicada.

En cuanto a los fines que persigue la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en el artículo 46 se establece que está *destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista en dicha norma a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida*". El carácter *permanente* de la Educación de Jóvenes y Adultos implica la formación a *lo largo de toda la vida*, teniendo en cuenta los cambios tecnológicos y científicos que impactan en el mundo laboral como también los cambios sociales y los requerimientos e intereses de los sujetos.

Respecto a la *organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la ley establece que debe brindar una educación que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria*. Asimismo plantea que debe *incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural, otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral y desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática, entre otros* (Art. 48).

Por otro lado, si bien es responsabilidad del sistema educativo garantizar procesos y resultados de calidad, el artículo 47 expresa la necesidad de articulación de responsabilidades con otras carteras de gobierno de modo de garantizar articulaciones exitosas y mejorar la

calidad de las propuestas formativas. Específicamente, se menciona el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y el Ministerio de Salud. Este nuevo status de *modalidad* de la Educación de Jóvenes y Adultos exige acordar algunos criterios que coadyuven a que se visualice claramente su identidad y especificidad a la vez que busca lograr la recuperación de un sistema nacional y federal respetando las particularidades jurisdiccionales y asegurando la movilidad de los estudiantes.

Otra normativa crucial para la Educación de Jóvenes y Adultos es la Ley de Financiamiento Educativo (2006) la cual prevé el incremento progresivo del porcentaje de inversión del PBI en Educación. Los estudios de seguimiento y evaluación de la Ley de Financiamiento establecen que, en el año 2009, se alcanzó en forma anticipada la meta prevista para 2010 (6% del PBI) y, a fines de ese mismo año, se sobre cumplió, llegando al 6,46%. En relación a los objetivos específicos de la modalidad, la Ley de Financiamiento en su artículo 2 inciso a) establece "erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la Educación de Jóvenes y Adultos en todos los niveles del sistema".

Por último, para ilustrar los cambios acontecidos en la EDJA en los últimos años es fundamental mencionar dos Documentos que reafirman los aspectos y características más relevantes que hacen a la especificidad de la modalidad. De modo de consolidar su identidad y servir de fundamento para las transformaciones conceptuales, pedagógicas, curriculares, administrativas y normativas que se requieren se aprueba el *Documento Base de la Educación de Jóvenes y Adultos y los Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos* por la Resolución del Consejo Federal Nº 118/10, ambos elaborados por el conjunto de directores y coordinadores de la modalidad de todas las jurisdicciones y de la Nación.

El *Documento Base de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*, parte de considerar la relación pedagógica como un vínculo dialógico entre educadores y educandos que supone la creación de nuevas articulaciones entre saberes, experiencias e historias. Desde esta mirada, la participación cobra relevancia en tanto los jóvenes y adultos no son sólo sujetos de aprendizaje sino fundamentalmente productores de conocimiento y transformadores de la realidad social. El desafío consiste en que prime una hegemonía de sus intereses, más que de paradigmas doctrinarios, articulada con estrategias adecuadas a las características de aquellos a los cuales van dirigidas y orientadas a la producción un sujeto político consciente y organizado.

En esa relación pedagógica-dialógica es fundamental tener en cuenta los saberes previos de los sujetos de la EPJA e incluirlos como un espacio de aprendizaje: "ello implica analizar la relación entre teoría y práctica, lo que resulta un desafío para el sistema educativo en la medida que implica un diálogo entre dos tipos de saberes y dos formas distintas de construcción" (Documento Base de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos). Incluir sus saberes y experiencias implica generar un espacio de participación que afirme su autoestima y, a la vez, revalorice sus capacidades.

El Programa Nacional de Alfabetización *Encuentro*

El Programa Nacional de Alfabetización Encuentro fue creado en el año 2004 por el Presidente Néstor Kirchner (Resolución Ministerial 686/04). La perspectiva pedagógica que asume es el de la Educación Popular; siendo los contextos y la vida de los alfabetizandos el punto de partida para el aprendizaje de la lectura y escritura. Recuperar el saber de los jóvenes y adultos en el proceso de conocimiento y en la construcción de significados junto con el educador, es el núcleo distintivo de una perspectiva educativa que propone a la educación como

una herramienta política fundamental para la transformación de las condiciones de opresión y la formación de sujetos políticos.

La alfabetización es entendida en el marco de este Programa Nacional, como un proceso de aprendizaje que excede el ámbito de la educación formal cuyo objetivo principal no es “erradicar el analfabetismo” sino “crear ambientes sociales letrados”. En el marco de una forma de trabajo colaborativa y articulado entre organismos gubernamentales y no-gubernamentales, se busca establecer puentes con diferentes organizaciones sociales, laborales o religiosas para generar condiciones de universalidad y que los jóvenes y adultos puedan acceder a una educación para todos y todas.

El Ministerio de Educación Nacional establece convenios con los Estados municipales, provinciales, organismos nacionales, organizaciones sociales, de la sociedad civil, religiosas, entre otras, para implementar en todo el territorio nacional la apertura de centros de alfabetización. En este sentido, establecer puentes con las diferentes organizaciones como los sindicatos, iglesias, empresas o asociaciones, permite generar condiciones de universalidad para que los jóvenes y adultos puedan acceder a una educación equitativa y de calidad. Asimismo, esta diversidad permite el acceso de diferentes tipos de poblaciones: rurales, urbanas, comunidades originarias, contextos de encierro, entre otras.

En cuanto a los logros del Programa se explicita la reducción del nivel de analfabetismo. Según el Censo 2010, el porcentaje de personas en situación de analfabetismo descendió de 2.6% a 1.9%. En aquellas provincias donde la situación de analfabetismo es más grave, principalmente la región NEA y NOA, también se observa un descenso significativo de dicho porcentaje.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación de la Nación.

El surgimiento de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) es el resultado de un largo proceso que tiene sus antecedentes en la lucha de los Pueblos Originarios por el reconocimiento de sus derechos, la difusión de la educación popular, la teoría de Paulo Freire en la década del 70 y, ya con la recuperación de la democracia, el reconocimiento de los derechos indígenas en la normativa de las provincias y nacional, así como del surgimiento de proyectos educativos desde equipos docentes comprometidos con las comunidades indígenas de proyectos específicos del Ministerio de Educación de la Nación.

La **Constitución Nacional Argentina** establece una nueva relación entre los Pueblos Originarios y el Estado Nacional, plasmado en su art. 75 inc. 17:

> *Art 75: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas argentinos.*
>
> *INC 17: Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguno de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.*

En este marco normativo propicio relacionado con los derechos de los Pueblos Originarios, no podemos dejar de nombrar la Ley 23.302/85 de *política indígena, apoyo a las comunidades indígenas, creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas* (INAI) y la Ley 24.071/92 de aprobación del *Convenio 169 de la OIT.*

En términos educativos, este proceso derivará en la propuesta de diferentes iniciativas del Ministerio de Educación. Desde 1997 hasta el año 2006, una serie de iniciativas dieron lugar a proyectos y programas de apoyo y acompañamiento a experiencias de educación en contextos indígenas, como la sanción de la Resolución 107/99 que sienta las bases conceptuales de la EIB así como crea la figura de profesor en EIB para los diferentes ciclos de la educación básica. A partir del año 2004 se crea el Programa Nacional de EIB, el cual asume la consulta a los Pueblos Indígenas para la elaboración de aportes al proyecto de la nueva Ley Nacional de Educación.

El objetivo de este programa fue establecer un organismo de atención permanente que se enmarcara en la *Ley Federal de Educación* de 1993 en la cual "se reconoce a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena como a migrantes hablantes de diversas lenguas y orígenes distintos". Los objetivos específicos del PNEIB apuntaron a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, de formación docente, a producir materiales bibliográficos y a estimular la elaboración de proyectos educativos institucionales que contemplen el tratamiento de la EIB en las escuelas, así como la asistencia técnica y financiera a las instituciones educativas con población indígena.

Dos años más tarde de la creación del PNEIB, la nueva **Ley de Educación Nacional 26.206** establece en su Capítulo XI la conformación de la Educación Intercultural Bilingüe como Modalidad dentro del sistema educativo nacional:

Art 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los Pueblos Indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los Pueblos Indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Art 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los Pueblos Indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.

b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

La institucionalización de esta Modalidad implica la necesidad de propiciar la construcción de mecanismos consensuados por el conjunto de los actores involucrados en los procesos educativos interculturales y/o bilingües: Pueblos Indígenas con sus organizaciones y comunidades, ministerios de educación (nacional y jurisdiccionales), instituciones educativas, docentes y estudiantes.

A partir de esta normativa, el Estado a través del Ministerio de Educación de la Nación reconoce la importancia de implementar una educación que contemple las diferencias sociolingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas. Y en este sentido, la MEIB es parte de una política educativa que busca repensar, conjuntamente entre las escuelas y las comunidades, la relación entre el conocimiento, la lengua y la cultura. Para ello, han de considerarse valores, saberes, lenguas y otras expresiones culturales como recursos que aporten a la transformación de la práctica pedagógica. Esta política implica una interpelación profunda al diseño de políticas educativas no participativas y a nociones conceptuales homogeneizantes presentes en el currículo educativo.

Una vez implementada la Ley de Educación Nacional, el PNEIB cambia de denominación designándose como *Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. Esta modalidad es oficializada por la Resolución 119 del Consejo Federal de Educación -ámbito en el que se discuten federalmente los lineamientos de la política educativa nacional- y especifica los lineamientos generales para la implementación de la MEIB.

En términos generales, los desafíos de la MEIB son los siguientes:

- Generar estrategias y líneas de acción que permitan visualizar la problemática de la EIB en el interior del sistema educativo.
- Garantizar las condiciones para promover y asegurar el derecho a la educación de los niños, jóvenes y adultos indígenas.
- Formar adecuadamente a sus docentes.
- Fortalecer la modalidad en el Ministerio Nacional y en los ministerios de cada una de las jurisdicciones.
- Promover la participación indígena real y efectiva como mecanismo de consulta permanente.

En relación a este último punto, es necesario resaltar que la MEIB trabaja articuladamente con el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas –CEAPI- de modo de promover la participación efectiva de los representantes de las comunidades. La Resolución 1119 del Ministerio de Educación de la Nación aprobada en el año 2010, reconoce al CEAPI como entidad representativa de los Pueblos Originarios con función consultiva y de asesoramiento. La consulta permanente a los miembros del CEAPI es hoy una realidad, así como la promoción de acciones de articulación entre la MEIB, el CEAPI y los diferentes niveles educativos para establecer pautas y criterios educativos que contribuyan a la construcción de diseños curriculares y prácticas pedagógicas que incorporen las lenguas indígenas, sus modos de relacionarse, sus valores y sus costumbres.

A pesar del camino recorrido, constituye aún una materia pendiente garantizar plenamente el derecho a la educación de los Pueblos Indígenas. Para ello es necesario avanzar en la instrumentalización de este marco normativo y profundizarla en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente[10].

Mirada indígena de la EIB y gestión participativa

En la República Argentina hemos entrado al siglo XXI dando pasos importantes en el reconocimiento que tiene el Estado federal hacia sus Pueblos Originarios, para acompañarlos y responder a sus necesidades de acceso a la tierra, el territorio y el derecho de preservar y fortalecer sus identidades étnicas, culturales y lingüísticas. Este cami-

[10] El Programa Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (PNEOyFD) lanzado el 5 de febrero de 2013 (RE 188/12) presenta los principios y lineamientos para todos los niveles y modalidades. Entre ellos se menciona el compromiso de fortalecer y afianzar la inclusión, consolidar la mejora en la enseñanza y los aprendizajes, sostener y reforzar las políticas socioeducativas y mejorar y profundizar la formación y las condiciones de trabajo de los docentes argentinos, entre otros.

nar implicó también, para el Ministerio de Educación de la Nación, y desde la Modalidad de EIB, asumir el desafío de la participación real y efectiva de las comunidades indígenas y sus representantes en la planificación y gestión del proyecto de Bi-Alfabetización que se pone en marcha. Ya no son sólo técnicos de educación o autoridades del Estado, quienes resuelven "por" los Pueblos Originarios, sino que es la misma búsqueda de la reafirmación de la vida en democracia la que impele a tomar decisiones consensuadas y participativas "con" ellos. En ese sentido cabe destacar la primera discusión que la MEIB Nacional abrió con el CEAPI en la presentación de la propuesta de Bi-Alfa, en septiembre de 2013; y las posibilidades de gestión participativa que se diseñaron para iniciar este proyecto en 2014, con el pueblo Mbya Guaraní, de la provincia de Misiones.

"Aprender a leer y escribir en la escuela", fue una demanda histórica y un anhelado sueño de nuestras abuelas y abuelos indígenas. Claro está que la escuela siempre estuvo abocada a esta tarea; empero, como sucedió aquí y en toda Latinoamérica –cuando se gestaron sistemas educativos homogeneizantes en el siglo XIX y se forjaron naciones desde el paradigma del "crisol de razas" (esto implicaba la desaparición de diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, en un amasijo irreconocible)– aprender la lengua castellana en nuestro país implicó negar, subestimar, avergonzar y/o folclorizar todo lo que no se condecía con la cultura "letrada" dominante. Como resultado, saberes y conocimientos de culturas subyugadas y de lenguas minorizadas, como las de raigambre indígena, quedaron fuera de la educación y de la escuela. Sin embargo, en el actual territorio nacional, más de una decena de lenguas originarias sobrevivieron a la imposición de casi tres siglos de dominación española y dos de vida republicana; en consecuencia, aunque la demanda de aprender a leer y escribir en la lengua hegemónica sigue vigente, no menos importante es la necesidad de dar respuesta con mayor pertinencia al mantenimiento, desarrollo y escrituralidad de lenguas indígenas que aún se hablan y, con estas acciones, contribuir a

empoderar los idiomas ancestrales y sus hablantes. Actualmente, esa es una de las principales características y problemáticas que plantea la educación intercultural bilingüe indo-latinoamericana.

"La lectura y la escritura son bienes y competencias que nos permiten aprender a lo largo de toda la vida y, sobre todo, de forma autónoma (...). En un contexto general de movilidad cada vez mayor exigida a un número creciente de personas –jóvenes y adultos en su mayoría–, el dominio de la lengua escrita y de otras competencias clave como son el manejo de idiomas y la interculturalidad, se convierten en herramientas indispensables para enfrentarse a los retos que plantea la globalización" (Hanemann y López 2009: 18). Por su parte, en la Conferencia Regional de América Latina y El Caribe sobre alfabetización, celebrada en ciudad de México, en septiembre de 2008, la Comisión de "Alfabetización y Educación de jóvenes y adultos en contextos Multiculturales y Multilingües", estableció estrategias y recomendaciones para responder a la necesidad de (a) reconocer en las políticas de la educación de jóvenes y adultos, derechos de diversidad cultural, lingüística y étnica; (b) impulsar de forma intersectorial e interinstitucional al diseño y elaboración de material escrito en lengua materna que refleje la diversidad cultural de los pueblos; y (c) diseñar e implementar políticas educativas que favorezcan la inclusión, con equidad de género y calidad, que contemplen, con un enfoque intercultural, las diferentes especificidades de todos los grupos poblacionales de los países de la región, particularmente indígenas, afrodescendientes, migrantes, poblaciones rurales, personas en contexto de encierro y con necesidades educativas especiales[11].

La lectura y la escritura son de por sí instrumentos; y la alfabetización bilingüe simultánea y coordinada (en lengua indígena y castellano desde el principio del proceso) permitirá abrir el camino hacia el

[11] Cf. Documento Final Conferencia Regional de América Latina y El Caribe sobre alfabetización y preparatoria para la CONFITEA VI: "Compromiso renovado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuesta de la región de América Latina y El Caribe", Ciudad de México, 13 de septiembre de 2008.

poder de una participación social independiente. Se trata de un derecho individual y colectivo necesario para vivir en interacción directa o indirecta con estratos y ámbitos sociales letrados, donde se ejerce y administra el poder desde la letra (Carrarini 2005: 152).

El Proyecto de Bi-alfabetización, una experiencia de Educación Popular con Pueblos Originarios de América Latina.

Latinoamérica cuenta con más de quinientos Pueblos Indígenas diferentes que expresan una rica diversidad de manifestaciones culturales. Algunos de estos Pueblos Originarios son de menor significación numérica; muchos otros, en cambio, superan el cuarto de millón y, en algunos países, constituyen el grupo mayoritario en el nivel nacional. Según los censos oficiales elaborados entre 2000 y 2008, el total de población indígena identificada en América Latina es de 28.858.580 [12], mientras que la población total de la región asciende a 479.824.248 personas. Esto supone un porcentaje de población indígena identificada del 6,01%. No obstante, la cifra de población indígena de América Latina se suele fijar en el 10% del total de habitantes [13], lo cual, aproximadamente, eleva su número actual a alrededor de 50 millones de individuos, la mayoría de los cuales sobreviven en condiciones de marginalidad económica y social que contrastan con el mundo moderno como áreas postergadas de asentamiento rural y urbano.

El reconocimiento de esta multiplicidad ha comenzado a ser visibilizada a partir de la emergencia del renovado protagonismo de los Pueblos Indígenas. En dicho proceso, la tensión permanente entre unidad nacional y diversidad cultural, ha ido dando paso a un significado más profundo e inclusivo de la condición pluricultural y multiétnica de las sociedades nacionales.

12 Cabe destacar que son dispares las categorías de los censos y las preguntas que se utilizan para registrar a la población indígena.

13 Estimaciones elaboradas por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), año 2004.

La construcción de una ciudadanía moderna, está atravesada por las tensiones entre el fortalecimiento de las identidades étnicas y la homogeneidad cultural que proponen los paradigmas de globalización. Sin embargo, teniendo en cuenta la situación de los Pueblos Indígenas, no resulta equitativo ofrecer un tratamiento igualitario a aquellos que registran necesidades diferentes. Por el contrario, la resistencia ante este tipo de inequidades, pasa por asumir el reto de establecer puentes entre las particularidades histórico-culturales de cada pueblo con la vocación universalista del desarrollo y la modernidad.

A partir de estas consideraciones y dentro del marco teórico-metodológico de la Educación Popular, el proyecto de Bi-alfabetización en lenguas indígenas y castellano (Bi-alfa) ha sido diseñado como una respuesta específica a los requerimientos educativos de los Pueblos Originarios, con el fin de contribuir a la disminución del analfabetismo y la exclusión social.

Bi-alfa se aplicado en varios países de América Latina y, en nuestro país, en las provincias de Neuquén y Misiones. La primera experiencia se realizó, con aval técnico de Paulo Freire, en la IX Región de la Araucanía, Chile, durante el período 1971-73, dentro del Programa de Movilización Cultural del Pueblo Mapuche.[14] En 1985, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) replicó la aplicación en una pequeña área mapuche de la provincia de Neuquén[15].

A partir de 1997, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL- Naciones Unidas) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) con la colaboración del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) pusieron en marcha este proyecto de *bi-alfabetización integral de adultos* sobre temas de desarrollo pro-

14 Ministerio de Educación de Chile-FLACSO-UNESCO, entre otros. Experiencia coordinada por Isabel Hernández y Wilson Cantoni.

15 Véase: El educador popular y la vida cotidiana, Hernández, Isabel et. alt., Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL-Argentina), Buenos Aires, 1985.

ductivo, protección del medio-ambiente, salud comunitaria, equidad de género, derechos civiles e indígenas. Incorporado en el Programa Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación de cada uno de los respectivos países, el proyecto Bi-alfa se comienza a implementar, en idioma quechua, en Perú (1997) y Bolivia (1998), en el área socio-lingüística Maya de Guatemala (2000) y México (2001) con un total de 24 lenguas, así como en Paraguay (2001) con población campesina e indígena Guaraní hablante. En total, hasta el año 2008, la población incorporada superó los 180.000 participantes y, en el caso de Bolivia, dio lugar a la implementación de una propuesta de continuidad educativa primaria para adultos basada en la metodología Bi-alfa. A partir del año 2009, inserto en una acción social más amplia desarrollada por la Asociación Civil Amigos de Guapoy, el proyecto Bi-alfa se aplicó en una experiencia demostrativa con varias comunidades Mbya Guaraní de la zona norte de la provincia de Misiones[16].

En el año 2000, la aplicación en Bolivia recibió el premio UNESCO a la innovación metodológica en alfabetización. En el año 2007, el método y su aplicación han sido evaluados positivamente por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En enero de 2010, fue declarado "Programa Emblemático" por el Gobierno de la República de Paraguay y "Buena Práctica en Gestión Participativa" por haber cumplido con requisitos de excelencia del Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política de la Universidad Católica de Asunción (CIDSEP-UC). Por su parte, la producción fílmica obtuvo distinciones en festivales internacionales de cine documental realizados en Cuba, Guatemala y República Checa, entre otros.

[16] Las experiencias Bi-alfa, así como algunos resultados de investigaciones llevadas a cabo en dicho contexto, se encuentran publicados en libros y artículos de revistas en varios países e idiomas. Acompañando las actividades, se ha realizado el registro audiovisual para la producción de videos institucionales, largometrajes y spots televisivos.

Metodología

El método de aprendizaje simultáneo de la lecto-escritura en lengua materna y castellano[17], recupera marcos conceptuales y metodológicos preexistentes[18]; propone aprendizajes significativos a partir de símbolos, palabras, frases y oraciones generadoras que conllevan a la reflexión de temas que surgen de las condiciones de vida diaria de los/as pobladores. En forma desescolarizada, las/os participantes debaten temas de interés central para las familias y la comunidad, problematizándolos desde la consideración de las especificidades socio-culturales, etáreas y de género, proponiendo alternativas y formas de organización comunitaria para dar respuesta a las dificultades identificadas.

El punto de partida es la concepción de que una persona adulta bilingüe que vive inserta en una realidad intercultural, puede aprender a graficar y a descifrar esa graficación en las lenguas que habla, ya que se trata de reflejar sus vivencias cotidanas en un ejercicio cognitivo aplicado. Por otra parte, el tratamiento simultáneo del aprendizaje en ambas lenguas (criterio de horizontalidad), permite una valoración desjerarquizada de uno u otro idioma y promueve avances en materia de respeto intercultural.

Bi-alfa contempla estrategias pedagógicas diferenciadas según las competencias lingüísticas de las/os participantes:

a. población bilingüe: lengua originaria y castellano

b. población monolingüe lengua originaria con diversos grados de comprensión del castellano

[17] "Bi-alfa, estrategias y aplicación de una propuesta para el desarrollo indígena", Calcagno, Silvia, en Serie Población y Desarrollo, número 34, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, CELADE/División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL-Naciones Unidas), año 2003, Santiago de Chile; y en Revista Argentina de Sociología, número 1, Año 1, Buenos Aires, 2005.

[18] Entre ellos, se nutre de los postulados de la Educación Popular, la Investigación Participativa y la Antropología Social de Apoyo

c. población monolingüe castellano: indígenas no hablantes de la lengua originaria de su pueblo con diversos grados de comprensión de la misma.

El carácter lúdico del método facilita el aprendizaje de la lecto-escritura en períodos relativamente breves; esto incide positivamente en un incremento gradual de la motivación de las/os alfabetizandas/os, basada en el alcance de logros progresivos que repercuten en el fortalecimiento de la autoestima.

Los enfoques de equidad de género e interculturalidad merecen una especial consideración en esta metodología de participación comunitaria, ya que se conciben estrategias pedagógicas e instrumentos didácticos que promueven un quiebre en ciertos patrones usuales de conducta que, hasta el presente, han logrado perpetuar una marcada subordinación femenina. Sin embargo, las mencionadas estrategias, se implementan con especial atención técnica, en forma atinada y paulatina, a fin de respetar el punto de vista de las comunidades y no provocar innecesarias fricciones de género. Se trata de un enfoque que prioriza la situación sociocultural y la autoafirmación de la conciencia étnica; pero, que logra, asimismo, facilitar el abordaje crítico de los comportamientos cotidianos de mujeres y hombres. Al mismo tiempo que se focalizan las necesidades prácticas urgentes de la producción, el medio-ambiente, la salud comunitaria y el respeto por los derechos, se aprende a leer y escribir en ambas lenguas y se responde a intereses estratégicos de género, relacionando la condición socio-cultural de las mujeres indígenas/campesinas con su posición respecto de los hombres y la sociedad. Esta perspectiva, a su vez, involucra a los varones e intenta promover su co-responsabilidad con el desempeño laboral de las mujeres, su organización comunitaria y la salud de la familia.

La modalidad operativa situa a los integrantes de la propia comunidad como agentes educativos centrales, seleccionados en asambleas y ca-

pacitados como alfabetizadores/as. En los centros Bi-alfa se aprende unos de los otros; se reconoce la importancia de la persona y sus opiniones, el aporte de la singularidad y las experiencias de vida; se alienta el proceso de recuperación de la palabra de cada uno de los/as participantes. Paralelamente, se registran las demandas de capacitación y atención a partir de la toma de conciencia sobre la importancia de la autogestión, el desarrollo de una cultura de autoemprendimiento, el aumento de la productividad y el fortalecimiento de las organizaciones de tradición comunitaria, en especial, las que nuclean a las mujeres.

Bi-alfa promueve la articulación interinstitucional e intersectorial (Organismos de Gobierno de todos los niveles e instituciones de la sociedad civil), a fin de desplegar, en forma conjunta, una propuesta de acercamiento comunitario que, teniendo como punto de partida el fortalecimiento de las particularidades étnico-culturales, promueva la autogestión para el desarrollo con equidad, basado en el despliegue de las potencialidades de los Pueblos Originarios y, al mismo tiempo, en el acceso a los códigos básicos de la sociedad no indígena sin que esto signifique la pérdida de su identidad y sentido de pertenencia.

Estrategias operativas

La implementación del proyecto se realiza según cinco estrategias operativas que sistematizan la práctica realizada en diversos contextos nacionales y se orientan hacia el logro de la necesaria correspondencia entre las acciones y el marco conceptual-metodológico de la propuesta educativa. Dichas estrategias se encuentran interrelacionadas ya que sólo expresan la modalidad de ejecución, en distintos momentos del proceso y en diferentes ámbitos de acción, de un proyecto integral en su concepción y diseño:

- *Gestión, Organización y Sostenimiento;*
- *Producción de materiales didácticos y técnicos;*
- *Transferencia metodológica;*
- *Seguimiento y Evaluación;*
- *Comunicación y Promoción Cultural.*

La estrategia de *Gestión, Organización y Sostenimiento* propicia el desarrollo de un proceso de diálogo y colaboración a fin de lograr que las acciones sean el resultado de la participación, el consenso, el compromiso y la voluntad de sostenimiento, en primer lugar, de la población beneficiaria y sus organizaciones. Por lo tanto, la intencionalidad es promover que las comunidades se apropien del proceso de construcción del proyecto y generen las condiciones necesarias para su ejecución en terreno. La oferta educativa puede llegar a las comunidades por iniciativa de las autoridades gubernamentales o de alguna institución de la sociedad civil; pero, será preciso contar con la aprobación y la participación real y efectiva de los protagonistas: los/as alfabetizandos, las comunidades y sus organizaciones.

Esta modalidad de construcción, implica que las personas asuman cada vez mayores responsabilidades, realicen aprendizajes, produzcan conocimientos y procesos organizativos orientados hacia formas autogestionarias de acción comunitaria que, una vez finalizadas las actividades de Bi-alfa, sostengan y profundicen los niveles de organización alcanzados. Por su parte, el proyecto promueve el surgimiento y la articulación de la demanda de las personas o grupos recién alfabetizados con la oferta existente en la zona, ya sea en el ámbito de la educación (formal, no formal), así como con otros programas que se apliquen en las comunidades o en sus alrededores (productivos, de salud, culturales, medioambientales, etc.) Para alcanzar estos propósitos, se procura obtener apoyo social activo, sensibilizando, logrando la participación e involucrando al mayor número posible de actores:

- *En las comunidades originarias y/o campesinas: autoridades y líderes, organizaciones de reivindicación étnico-cultural, de mujeres campesinas, etc.*
- *En la sociedad no-indígena y/o urbana: organismos gubernamentales de todos los niveles, en particular, del área educativa, salud, desarrollo humano y promoción de la mujer; iglesias, sindicatos, organizaciones de mujeres, de defensa de los derechos humanos, civiles, culturales, etc.*

El objetivo es lograr acuerdos no formales y/o concretar convenios formales de cooperación entre Organismos de Gobierno (nacional, provincial y local) e instituciones de la sociedad civil que, según el carácter de los aliados, faciliten la incorporación de la población beneficiaria; favorezcan las gestiones y la coordinación de acciones interinstitucionales e intersectoriales; apoyen el sostenimiento en terreno; abran canales de comunicación a través de los medios locales, regionales, nacionales; etc.

A partir de la aplicación de la estrategia de *Producción de materiales didácticos y técnicos*, se elaboran dichos productos para las diferentes lenguas originarias, de acuerdo con las pautas metodológicas explicitadas. El método de alfabetización bilingüe simultáneo, se diseña en terreno con la participación de hablantes de las comunidades indígenas/campesinas. La pertinencia y el potencial de las palabras generadoras para impulsar el proceso de reflexión-acción sobre la problemática social, es validado, en una aplicación experimental en algunas aldeas, para luego proceder a su extensión a mayor escala.

Durante el desarrollo de la bi-alfabetización se impulsa que los centros realicen la recopilación de literatura e historia de transmisión oral, conocimientos sobre medicina, botánica, técnicas productivas, cocina, etc. Esta tarea, a cargo de las/os alfabetizadores, produce los materiales bilingües que utilizan las/os participantes como textos de

lectura para afirmar su aprendizaje. Los resultados de esta recopilación, también, ofrece contenidos bilingües con pertinencia cultural, aptos para ser incorporados en los diferentes niveles de la MEIB.

La estrategia de *Transferencia de la Metodología* se estructura en torno a la realización de varias instancias de capacitación en cascada, en alternancia con la práctica docente en los centros, y de talleres sobre diversos temas (lectoescritura en lengua materna, agroecología, género, salud reproductiva, TIC's, etc.) La transferencia de la metodología, con calidad técnica y humana, responde al objetivo de lograr su apropiación por el mayor número de actores en condiciones de replicarla: funcionarios, técnicos de organizaciones aliadas, integrantes de las comunidades, etc.

La modalidad de capacitación, para todos los niveles de la cascada, se corresponde con las pautas teórico-metodológicas que definen la concepción, el diseño y la aplicación de la propuesta educativa en las comunidades: se parte de las experiencias de vida y trabajo de las/os participantes, orientando su aprendizaje a través de las siguientes estrategias pedagógicas: la participación activa; la reflexión conjunta; la problematización de las prácticas sociales; la construcción colectiva del conocimiento; las aproximaciones graduales y sucesivas a los enfoques de equidad de género y respeto intercultural.

La estrategia de *Seguimiento y Evaluación* tiene como finalidad producir información válida para el seguimiento y ponderación de los resultados finales del proyecto. El objetivo es valerse en forma constante de los datos obtenidos para esclarecer aciertos y errores e implementar ajustes. A tal fin, se ha diseñado una batería de instrumentos de sistematización sencillos para facilitar la labor de los agentes educativos. Asimismo, el registro fílmico de las situaciones de aprendizaje, constituye un feed-back de imágenes y sonido que proporciona información valiosa para recuperar, conceptualmente, el desarrollo de los procesos.

La estrategia de *Comunicación y Promoción Cultural,* reconoce diferentes destinatarios y objetivos ligados a la construcción e implementación del proyecto: las mujeres y los hombres en situación de analfabetismo, las comunidades, las instituciones aliadas y la población no indígena. Lograr la participación, la confianza y el apoyo de cada uno de estos actores sociales, requiere de acciones específicas, orientadas por los mismos criterios con que se trabaja en los centros Bi-alfa, en función de alcanzar una política de relaciones sociales democrática y solidaria. En tal dirección, la puesta en marcha de un proceso de revitalización cultural, tiende a fortalecer el imaginario colectivo, el sentido de pertenencia y el desarrollo de la autoestima, tanto en términos individuales como colectivos. Su diseño estará orientado a activar todos los núcleos de expresión comunitaria, promover el rescate, difusión y desarrollo de la cultura propia por parte de las personas y las comunidades que participan en el proceso de Bi-alfabetización.

Bi-alfa en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente

Pese a que Argentina es una de las naciones latinoamericanas con más bajo nivel de analfabetismo (1,9 %), entre los Pueblos Originarios ese porcentaje se eleva. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, el número total de población indígena en nuestro país es de 955.032 personas (481.074 varones y 473.958 mujeres). Dentro de ese total, la población mayor de 10 años y más, asciende a 788.497 personas; en tanto que, dentro de ese mismo grupo etareo, 29.048 personas se encuentran en situación de analfabetismo (12.692 varones, 44 % y 16.356 mujeres, 56 %)[19]. De esta desagregación surge que la tasa de analfabetismo presente entre la población originaria (3,7 %) supera ampliamente el registro nacional.

[19] Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, Cuadro P45, Total del país. Población indígena o descendiente de Pueblos Indígenas u originarios de 10 años y más en viviendas particulares por condición de alfabetismo y sexo, según provincia. Datos publicados en 2012.

La inclusión de Bi-alfa en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, procura promover la alfabetización intercultural bilingüe, potenciar las capacidades humanas, recuperar el saber indígena, contribuir a la valorización social del idioma materno, ampliar el dominio del castellano como segunda lengua, promover los derechos humanos, fortalecer la organización comunitaria y la participación ciudadana de los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad.

Al momento de definir respuestas institucionales tendientes a mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas, en nuestro caso, a través de la implementación de propuestas educativas con la población adulta en situación de analfabetismo, es preciso subrayar la visión de la dirigencia política de las comunidades y sus guías espirituales, que considera que los proyectos deben enfocarse en la defensa de su cultura, idioma y espiritualidad, el territorio y sus recursos, su derecho a insertarse en el mundo de hoy, aprehendiendo las ventajas tecnológicas que ofrece, sin que tales incorporaciones signifiquen poner en riesgo o perder su identidad y autonomía. Para ello, reclaman escuelas bilingües e interculturales, así como oportunidades para que sus jóvenes puedan seguir capacitándose y, en un futuro cercano, maestros/as y promotoras/es de salud indígenas sean los que se desempeñen en los puestos que, actualmente y con diverso grado de comprensión y respeto por la diversidad étnico-cultural, ocupan las/os integrantes de la sociedad no-indígena. Por tanto, desde la perspectiva de la organización comunitaria constituye una prioridad el acceso a la lecto-escritura en su propia lengua y castellano, así como la capacitación para el cuidado de la salud sexual y reproductiva, el mejoramiento de la producción agroecológica, la preservación del hábitat, el fortalecimiento de la cultura propia, la disminución de la brecha intercultural y el desempeño efectivo de sus derechos ciudadanos.

Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Indígenas [20] afirma que: "Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a no sufrir la asimilación forzada o la destrucción de su cultura……" [21]. Además, señala que: "Los Pueblos Indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literatura …..." [22]. En plena coincidencia con estos postulados, la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe ha planificado el inicio de las actividades del proyecto Bi-alfa.

Vinculación de los objetivos de Bi-alfa con los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEO y FD)

Dentro del marco teórico-metodológico descripto, el proyecto Bi-alfa define su finalidad en consonancia y cumplimiento de los objetivos fijados en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2010-2016:

Objetivo general

- Contribuir a la erradicación del analfabetismo presente en los Pueblos Originarios y en la población indígena/campesina migrante- de nuestro país y otras naciones sudamericanas *(Objetivo 1 del PNEO y FD, Garantizar la oportunidad de alfabetización)*

Objetivos específicos:

- Vincular la adquisición de la lecto-escritura en dos lenguas con la capacitación productiva, laboral, el cuidado de la salud y el medio-ambiente, el mejoramiento de las relaciones intra e interétnicas *(Objetivo 2 del PNEO y FD, Línea de acción 2: Ampliar la vinculación entre educación, trabajo, producción y contexto local)*

[20] Declaración Universal de los Derechos Indígenas, Naciones Unidas, septiembre 2007.
[21] Artículo 8 de la citada Declaración.
[22] Artículo 13 de la citada Declaración.

- Fortalecer la organización de las comunidades para la continuidad educativa de sus integrantes mediante la promoción de sus derechos en tanto ciudadanos y de sus derechos colectivos por la pertenencia a un Pueblo Originario *(Objetivo 1 del PNEO y FD, Línea de acción 1: Sostenimiento de la estrategia de alfabetización, continuidad educativa y culminación de estudios primarios y secundarios)*
- Producir materiales con pertinencia lingüística y cultural para la Educación de Adultos *(Objetivo 2 del PNEO y FD, Consolidar los procesos de mejora en la enseñanza y en los aprendizajes)*
- Capacitar y transferir la metodología de alfabetización intercultural bilingüe a los/as auxiliares indígenas de la MEIB y alumnas/os de formación docente, maestras/os, agentes sanitarios, promotores territoriales, personal técnico de la MEIB, funcionarios, etc. *(Objetivo 2 del PNEO y FD)*
- Impulsar la articulación interinstitucional e intersectorial entre los Organismos del Estado nacional, provincial, municipal y las instituciones de la sociedad civil *(Objetivo 2, Línea de acción 2)*

Población Indígena y áreas de acción

El universo que Bi-alfa se propone abordar comprende a la población indígena mayor de 15 años[23] en situación de analfabetismo: jóvenes y adultos insertos en actividades productivas y laborales de diversa índole, con responsabilidades familiares, comunitarias y sociales. Es importante señalar que el universo "población indígena mayor de 15 años en situación de analfabetismo" no es homogéneo, ya que, en primer lugar, presenta las diferenciaciones sociolingüísticas y culturales propias de la diversidad de Pueblos Originarios que habitan el territorio argentino. Por otra parte, el proceso de migración ha desplazado a

[23] En determinados casos, se incluirá a personas menores de 15 años considerando el paso temprano a la condición de adulto en la población de referencia.

importantes contingentes poblacionales hacia áreas urbanas y periurbanas. Ambos criterios, particularidad étnica y localización geográfica, direccionan una oferta educativa específica que, guardando pertinencia lingüístico-cultural, se focalice teniendo en cuenta:

- la población situada en áreas de ocupación tradicional de los Pueblos Originarios
- la población indígena/campesina que ha migrado a los asentamien tos urbanos y periurbanos, proveniente de provincias argentinas y países sudamericanos.

El tercer criterio propuesto para priorizar el abordaje del universo, está ligado con la disponibilidad de diseños metodológicos Bi-alfa para los respectivos contextos sociolingüísticos. A fin de facilitar la puesta en marcha del proyecto, se considerará, en primer lugar, aquellas áreas con población originaria/campesina cuyas características lingüísticas y culturales habiliten, con las adaptaciones correspondientes, la aplicación del método y los materiales didácticos validados en las experiencias realizadas con Pueblos Indígenas o campesinos bilingües no-indígenas, en Argentina y otros países de la región suramericana.

PRIMERA ETAPA
Comunidades Mbya Guaraní en la Provincia de Misiones

El diagnóstico socio-educativo y la conjunción de los criterios mencionados para la selección de las áreas de acción, definieron el inicio de Bi-alfa en la Provincia de Misiones donde ya se ha realizado una experiencia demostrativa, durante el período 2009-2011, focalizada en las comunidades Mbya Guaraní de la zona norte de la provincia[24].

[24] Experiencia sostenida por la Asociación Civil 'Amigos de Guapoy', 2009-2011.

En su transcurso se adaptó el método, los materiales didácticos e instrumentos técnicos aplicados, a amplia escala, con población campesina no-indígena Guaraní hablante y comunidades Mbya en Paraguay[25]. Las nuevas versiones fueron validadas en proceso y se encuentran en condiciones de ser aplicadas en toda el área lingüística Mbya Guaraní, ya que dicha validación contempló su correspondencia con las particularidades sociolingüísticas de la población asentada en la provincia.

En el mes de octubre de 2013 se dio inicio a las actividades de Bi-alfa, tanto en gabinete como en terreno, y su implementación se extenderá durante los años 2014 y 2015. No obstante, las primeras acciones se realizaron en mayo y junio de 2013, con la puesta en marcha un proceso de consultas con los integrantes del CEAPI que derivó en la aceptación de la propuesta y la presentación pública de Bi-alfa en el mes de septiembre del mismo año con participación de los caciques, los guías espirituales (opyguas) y numerosos miembros comunitarios de las aldeas Mbya de Misiones. La inauguración oficial del proyecto en Misiones se realizará el 8 de septiembre de 2014 en coincidencia con la celebración del Día Internacional de la Alfabetización.

Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010[26], el total de población indígena de 10 años y más, en situación de analfabetismo, en la Provincia de Misiones, asciende a 1385 personas: 582 varones (42%) y 803 mujeres (58%). El 10% del total registrado se encuentra en área urbana mientras que el resto de la población está localizada en 87 aldeas Mbya Guarani y 10 comunidades Ava Guaraní dispersas en la zona rural del territorio misionero[27].

En el ciclo lectivo 2014 se propone convocar a la totalidad de adultos indígenas de las aldeas Mbya Guaraní que deseen participar en el proyecto de bi-alfabetización. Con ellos se conformará un número

25 En menor escala, se aplicó con comunidades Mbya Guaraní de varios departamentos de Paraguay.
26 INDEC, Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, Cuadro P 45, op. cit.
27 Mapa Guarani Retã, 2008.

estimado de 100 círculos, cada uno a cargo de un/a alfabetizador/a, coordinados en núcleos zonales.

Con respecto a las aldeas del pueblo Ava Guarani (o Ava Chiripa), debido al contacto interétnico, las relaciones de parentesco y sus prácticas itinerantes en la zona de la Triple Frontera, la población suele emplear la lengua Mbya (perteneciente a la misma familia Tupi Guarani) y el Guaraní hablado en Paraguay, a lo que suman sus competencias en castellano y/o portugués. Por tanto, se indagará en terreno la variante lingüística de uso en cada comunidad y la presencia de agentes educativos para atender tal requerimiento. Provisoriamente, hasta contar con información suficiente, en adelante, la propuesta estará referida a la acción a llevar a cabo en las aldeas habitadas por el pueblo Mbya Guaraní.

Aunque desde el punto de vista numérico, la población indígena en situación de analfabetismo de la provincia de Misiones compone una meta abarcable para la acción alfabetizadora de un año lectivo, el campo de trabajo se complejiza al considerar las distancias entre las comunidades y los principales centros poblados, de las aldeas entre sí y las dificultades que presentan las vías de comunicación que, muchas veces, son sólo caminos secundarios o picadas que se vuelven intransitables con las lluvias. En muchos casos, la dispersión territorial impide que un/a alfabetizador/a pueda desempeñarse en centros de diferentes comunidades y limita el escalamiento de la meta ya que se cuenta con un número menor de agentes educativos bilingües que los requeridos para habilitar los centros Bi-alfa para atender a la población. Por lo tanto, si no se alcanzara a completar el barrido del área de acción en un año, se continuará la tarea durante el siguiente ciclo lectivo a fin de disminuir el analfabetismo entre la población indígena de la Provincia.

Diagnóstico preliminar sobre la situación socioeducativa de las poblaciones Guaraníes de la provincia de Misiones.

El diagnóstico preliminar sobre la situación de alfabetismo y analfabetismo entre las poblaciones Guaraníes de la provincia de Misiones, orienta el diseño, planificación e implementación del proyecto Bi-alfa en esta provincia del noreste argentino.

En principio, se presenta una caracterización poblacional de los Pueblos Guaraníes, al cual pertenecen los Mbya Guaraní y los Ava Katu Eté o Ava Chiripá, también conocidos en Brasil como Nhandéva. Sobre la lectura de la información demográfica y de indicadores educativos disponibles en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI, bienio 2004–2005) y en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, ambos estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), se intenta desentrañar la comprensión y el análisis de los indicadores educativos, en particular, respecto a la condición de alfabetismo entre la población auto-reconocida indígena y/o descendiente de un pueblo indígena u originario de la provincia de Misiones.

Caracterización socioeducativa de la población

Los Pueblos Originarios de la provincia de Misiones están compuestos por un 85 % de pobladores *Mbya Guaraní* y *Ava Chiripa*, 15%, ambos pertenecientes al pueblo *Guaraní*, familia lingüística *Tupi–guaraní*. Si bien en gran parte de los documentos oficiales y monográficos provenientes de investigaciones se refiere a los Mbya como la población originaria de esta provincia, de manera exclusiva, la proporción señalada para el pueblo Ava justifica denominar Guaraníes (en plural) a la población originaria identificada como Guaraní, por tratarse de una adscripción identitaria que engloba a ambos grupos étnicos de la provincia de Misiones.

En cuanto al contexto sociocultural y espacial, es conveniente recordar que los Guaraníes son originarios de un territorio que, luego del surgimiento de los Estados Nacionales, quedó dividido en tres países, en la región llamada "Triple Frontera" entre Paraguay, Brasil y Argentina. Desde el punto de vista natural, este territorio se caracteriza por pertenecer al bioma denominado *Selva Paranaense* que, con anterioridad a un proceso sistemático de deforestación -agravado a mediados del Siglo XX- poseía características similares a las regiones de floresta de las tierras bajas sudamericanas: abundantes lluvias, hidrografía y vegetación, clima templado a caluroso, con toda la flora y fauna que se desarrolla en esos ecosistemas. En esta región, los Pueblos Guaraníes encontraron las condiciones ideales de vida y reproducción social y cultural mediante la interacción con la naturaleza. De origen amazónico, estos antiguos habitantes desarrollaron una amplia cultura basada en el respeto por su hábitat, la selva subtropical, de la cual obtenían lo que necesitaban para su sobrevivencia física y espiritual: alimentos, medicinas, abrigo, vivienda, agua y espacio ritual para la expresión de su religiosidad. Su cosmovisión les permitió desenvolver una vida en comunidad, donde la infancia fue considerada sagrada y la ancianidad respetada en tanto depositaria de la sabiduría ancestral del pueblo Guaraní.

Hace más de 500 años, se produjo el choque con la cultura europea con las consecuencias conocidas: conquista, esclavitud, dominación e imposición de ideas y conceptos, explotación a amplia escala de los recursos renovables y no renovables. En tal contexto colonial, la región fue escenario de luchas de intereses económicos, políticos y religiosos: las coronas española y portuguesa, los encomenderos y los bandeirantes, la Iglesia Católica y los jesuitas. Luego de la formación de los estados nacionales, los pueblos Guaraníes han experimentado el deterioro resultante del avance de la frontera agrícola, la deforestación y pérdida de sus tierras, la acción del clientelismo político y la presencia de iglesias y grupos religiosos de diverso tipo. Como consecuencia de esta encrucijada, muchos grupos étnicos se extinguieron definitiva-

mente, mientras que otros, como los *Mbya*, sobrevivieron desplegando una cultura de resistencia; sin embargo, no alcanzaron a impedir el avasallamiento de la sociedad no indígena que, paralelamente a la devastación de la selva paranaense, redujo a expresiones casi mínimas su autonomía como pueblo originario. A partir de entonces, estas poblaciones comenzaron a hacerse visibles, desnudando algunas de sus realidades más dramáticas.

En las últimas décadas, el proceso de desarrollo tecnológico evidenciado en algunos sectores de la agricultura, ha marginado, aún más, a los Pueblos Indígenas del circuito de la producción. El tránsito de la economía minifundista a una agricultura de alta productividad y autosostenibilidad, se ha visto impedido por la escasez de tierras, el desamparo técnico y crediticio.

El deterioro ambiental se ha agudizado en muchas áreas de población nativa cuya supervivencia se inscribe en la defensa de los recursos naturales. Para la mayoría de los Pueblos Originarios, el territorio y sus recursos, son 'bienes de uso', ya que se trata del hábitat, del "espacio para la vida", a los que no consideran "bienes de cambio" como establece la racionalidad empresarial de explotación extensiva. Estos puntos de partida opuestos y ciertos comportamientos culturales indígenas, profundizan conflictos, aumentando su empobrecimiento y marginación.

En efecto, la situación de pobreza de los Pueblos Originarios [28], que puede asimilarse al deterioro socio-económico del conjunto de las

[28] Las significativas diferencias de salario entre indígenas y no-indígenas, en términos que, en un mismo oficio, aquellos tienen ingresos inferiores, así como la precariedad del empleo o la mayor tendencia a trabajar sin contrato y, por lo tanto, sin derechos laborales, son antecedentes para definir la "pobreza étnica", esquema en el cual podrían estar operando no sólo diferencias de escolaridad o calificación, sino probables elementos de discriminación hacia aquellos que pertenecen a alguna minoría étnica (Valenzuela, R. Políticas Públicas y Pueblos Indígenas, Coloquio Permanente sobre Política Indígena, Universidad Bolivariana, Santiago, Chile, 2002:13).

economías campesinas, presenta rasgos propios de su dinámica socio-política y cultural que agudizan la pobreza extrema. Sus causas no residen sólo en las relaciones de desigualdad que se generan entre el centro y la periferia, entre el “atraso y la modernización”. También, la dinámica interna de los Pueblos Indígenas, sus comunidades y sus liderazgos, dan cuenta de la persistencia de las condiciones de pobreza extrema y aislamiento que, en el largo plazo, arroja el bajo grado de cohesión comunitaria. En algunos grupos, se relaciona con los múltiples e inacabados intentos de asimilación a la sociedad envolvente; en otros, es atribuible a una consciente voluntad política que se niega a una mayor participación debido al temor a perder las particularidades étnicas y culturales, ya que no se reconoce que la participación social no es incompatible con la autonomía. En el caso de los Pueblos Guaraníes, sus características idiosincráticas señalan la relevancia de impulsar los procesos de reflexión sobre la propia cultura, así como su acceso a la educación y capacitación para superar sus actuales condiciones de vulnerabilidad social y cultural.

En efecto, la pobreza extrema obliga a los hombres a migrar, en forma permanente o temporaria, para contribuir al sostenimiento de la vida familiar, basada en una magra economía de subsistencia; las mujeres, infantes y ancianos/as, conforman el núcleo poblacional estable de la mayoría de las comunidades guaraníes. Por tanto, el grueso del trabajo agrícola se encuentra a cargo de las mujeres, realizado en un medio ambiente selvático degradado por el uso intensivo del suelo y sin recursos tecnológicos para su mejoramiento productivo. La actividad minifundista se complementa con la cría de aves de corral, la ocasional cacería y pesca, a cargo de los varones, el dinero proveniente del trabajo asalariado y la venta de artesanías [29].

[29] Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación www.inai.gov.ar

La gran mayoría de la población no dispone de una cultura de autocuidado de su salud sexual y reproductiva, incluyendo las capacidades para reconocer el derecho y la necesidad de la planificación familiar. Entre los problemas más importantes con relación a la salud reproductiva, se encuentran: la alta frecuencia de embarazos en adolescentes, la multiparidad, la mortalidad materna, la demanda insatisfecha de planificación familiar y la incidencia de enfermedades de transmisión sexual.

Las inequidades de género, que obstaculizan el pleno desarrollo de la población femenina, afectan la calidad de vida y el bienestar de las comunidades en su conjunto. En el caso específico de las mujeres, no existe relación equilibrada entre reproducción biológica y social y su acceso a los recursos productivos. Sólo un porcentaje mínimo de las mujeres en edad activa, logra incorporarse al mercado laboral. El analfabetismo, absoluto y/o funcional, extendido entre los adultos de ambos sexos, las afecta en mayor grado y con particular regularidad.

Si bien nuestro país ha avanzado en materia de legislación sobre integración igualitaria de los Pueblos Indígenas, todavía, son evidentes las contradicciones entre la sociedad "legal" y la sociedad "real", que se manifiestan en la marginación socio-económica y política de dichos pueblos. Por un lado, la igualdad de derecho ante la desigualdad de facto, fortalece la discriminación velada en el seno de la sociedad y, por otro, suele inhibir y desmovilizar a los grupos directamente afectados[30].

Muchas comunidades guaraníes no han logrado aún la titularidad de la tierra en la que habitan de forma precaria; la falta de títulos de propiedad aumenta su desventaja en el acceso al crédito y a ciertos pro-

[30] La discriminación étnica y cultural es un fenómeno social producido por el etnocentrismo que, históricamente, ha manifestado su potencialidad como activador de conductas xenofóbicas, prejuiciosas y descalificadoras del "otro" (extranjero, ajeno, diferente, indígena). Paradójicamente, garantizar el reconocimiento de ese "otro", es imprescindible para la consolidación de las identidades en todo modelo auténtico de democracia.

gramas de desarrollo. La presencia estatal, a través de servicios básicos de infraestructura, prestación sanitaria, educativa y programas de asistencia social, es débil. Algunas aldeas carecen de escuelas o su instalación es de reciente data, a veces, representada por un aula satélite multigrado que no cumple con los requerimientos de la legislación vigente sobre educación bilingüe e intercultural en áreas indígenas, tal como la designación de docentes bilingües y auxiliares aborígenes.

Datos demográficos

En la actualidad, existen algunas divergencias respecto a la información demográfica de estos Pueblos Originarios, puesto que se disponen de datos provenientes de distintas fuentes y con diversos resultados. Así, mientras la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada en 2004, registraba una población originaria que apenas sobrepasaba las 4.000 personas en Misiones, un estudio realizado por un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) para la elaboración del Mapa Guaraní Retã 2008 (Grünberg, 2008) arrojaba una población superior a las 6.500 personas. Por otra parte, aproximaciones estadísticas del muestreo que realizó el Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 con el cuestionario ampliado, establecen que en la provincia existen 13.006 personas que se auto-reconocen como integrantes y/o descendientes de algún pueblo originario (no se especifica si pertenecen al pueblo Guaraní).

Esta exposición preliminar de datos podría hacer suponer una evidente explosión demográfica entre los pobladores originarios de esta provincia. Sin embargo, una lectura cuidadosa permite esbozar algunas interpretaciones a la luz de la complejidad sociocultural y de las metodologías con que han sido realizados los diferentes estudios. Como se ha señalado, la situación geográfica de la provincia de Misiones, literalmente “encajada” entre Brasil y Paraguay, favorece una activa movilidad inter fronteriza, sumada a las características propias de las

prácticas culturales de los Pueblos Guaraníes de la región en la que se destacan por la manera en que gestionan y utilizan sus territorios. Desmitificando su nomadismo, los guaraníes tradicionalmente han practicado la agricultura itinerante y actividades de caza, pesca y recolección [31]. Esta gestión territorial ha producido redes de parentesco en los tres países y ha potenciado esa activa movilidad a través de las fronteras nacionales. En lo que podría considerarse un problema para la aplicación de las políticas públicas, esta gran movilidad transfronteriza produce alteraciones en la información demográfica y, en no pocas oportunidades, también incertezas sobre la manera en que deben leerse los datos estadísticos producidos luego de los relevamientos.

Volviendo a la información demográfica, los resultados de la ECPI arrojan datos que, en algunos casos, han sido de difícil corroboración. Según estos resultados, en el año 2004, había en Argentina algo más de ocho mil personas autoidentificadas como Mbya Guaraní, de las cuales menos de la mitad habitaba en Misiones y, las demás, en una unidad geográfica llamada "resto del país". A la luz de esta información, para la recogida de información destinada al Mapa Guaraní Retã 2008, se realizaron encuestas a cada familia residente en las comunidades originarias de la provincia incluyendo preguntas sobre migraciones y movilidad por diferentes motivos (económicos, políticos, familiares, etc.). Luego del procesamiento de la información se estima que la población residente en áreas urbanas no supera el 10 % de la población total estudiada.

Por otra parte, frente a la emergencia de nuevos reconocimientos identitarios respecto a las raíces originarias en Argentina, no es casual que la inclusión de una pregunta al respecto en la encuesta ampliada del Censo 2010 produjera efectos contundentes al respecto. Este reconocimiento ha producido un fuerte incremento demográfico en

31 Arce, Hugo. Mapa Guaraní Retã 2008. Una herramienta de visibilidad, lucha y resistencia. Boletín Nº 73, Sociedad Suiza de Americanistas, Ginebra, 2013.

datos sobre personas que se reconocen indígenas o descendientes de Pueblos Originarios en Misiones; pero, no ha sido traducido en un incremento significativo de la población de las comunidades *Mbya* y *Ava* de esta provincia. Estos datos de población, así como otros referidos a la situación educativa y la condición de alfabetismo, deberían ser comprobables con la información obtenida del trabajo en terreno en las comunidades guaraníes de la provincia.

Situación educativa y alfabetismo

A partir de la segunda mitad del Siglo XX, algunos organismos del Estado Argentino, comenzaron a preocuparse por los guaraníes sin que, por entonces, se tuvieran claros conocimientos respecto a la aplicación de políticas que respetaran los derechos humanos de estos pueblos. Estos aspectos recién comenzaron a imponerse a nivel internacional a fines de los años 90, a partir de la difusión y adhesión al Convenio 169 de la OIT [32] . En los años anteriores, escasamente se había tenido en cuenta la diversidad cultural de este pueblo.

Como parte de la intervención estatal, hacia fines de los años 70, se comenzaron a instalar instituciones escolares en los asentamientos guaraníes de la provincia con el fin de alfabetizar y dotar a esta población de derechos educativos que, por razones geográficas y culturales, anteriormente les estaban vedados. Esto marcó cierta llegada tardía del Estado con respecto al desarrollo de programas destinados a esta población aunque, en estos momentos, aún se pueden visualizar algunos problemas en materia de políticas públicas dirigidas a la población *Mbya Guaraní*, tales como la salud, la territorialidad, el medio ambiente y el desarrollo socioeconómico integral.

La instalación de algunas de las primeras escuelas en comunidades guaraníes de Misiones no fue llevada a cabo por organismos del esta-

[32] Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales Nº 169, aprobado por la 76º reunión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en la ciudad de Ginebra, en 1989.

do provincial sino por la Iglesia Católica y algunas ong's de tinte eclesiástico. En la mayoría de los casos, el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) de la provincia asumió los costos, la co-organización y la aprobación de planes de estudios. Las escuelas funcionaban bajo el régimen común con el papel que, en aquellos tiempos, se encomendaba a estas instituciones: educar, civilizar, nacionalizar, normalizar, integrar. Luego de varias habilitaciones de escuelas en los asentamientos guaraníes, y después de varios intentos de puesta en marcha de programas educativos coordinados por el ministerio educativo provincial, en el año 2004, se implementó un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) más tarde transformado en programa provincial y articulado con el entonces flamante Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB).

Si se considera que, en educación, los resultados sólo se obtienen y son visibles en el mediano y largo plazo, se podría decir que a poco más de tres décadas de la apertura de las primeras escuelas es posible visualizar resultados y realizar una evaluación de la actuación institucional en materia educativa. Así, hacia finales de 2012, la Modalidad EIB de la provincia trabajaba con cerca de 30 escuelas y 14 aulas satélites con una matrícula total de algo más de 2.300 niños guaraníes en el nivel primario, algo menos de 100 en el nivel medio y una docena de estudiantes del nivel superior. Hasta el momento, cuatro guaraníes de Misiones se han graduado, obteniendo los títulos[33] de enfermero profesional, maestro común de enseñanza primaria, profesor de enseñanza primaria y médico, respectivamente.

De todos modos, conviene destacar que el mayor impulso educativo se ha producido a partir del año 2004, en principio, con la implementación de la EIB y, luego, a partir del 2007, con la vigencia plena de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 en la que se incluye un capítulo específico para la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe dedicado a la política educativa dirigida a los Pueblos Originarios del país.

En cuanto a las condiciones de alfabetismo, en la actualidad, es posible contar con información obtenida del último Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en la segunda mitad del año 2010. Como se ha indicado, esta información se obtiene a partir de la aplicación a una muestra poblacional de una encuesta ampliada en la que se indaga si la persona se reconoce como integrante de población indígena o descendiente de Pueblos Originarios. Según los datos obtenidos en esta muestra, que mediante proyecciones estadísticas representa al total de la población (13.006 personas), es posible visualizar las siguientes cifras sobre la condición de alfabetismo en poblaciones originarias de la provincia de Misiones, de 10 años o más[32]: 7.897 personas alfabetizadas (varones 4312, mujeres 3.585) y 1.385 personas en condición de analfabetismo (varones 582, mujeres 803).

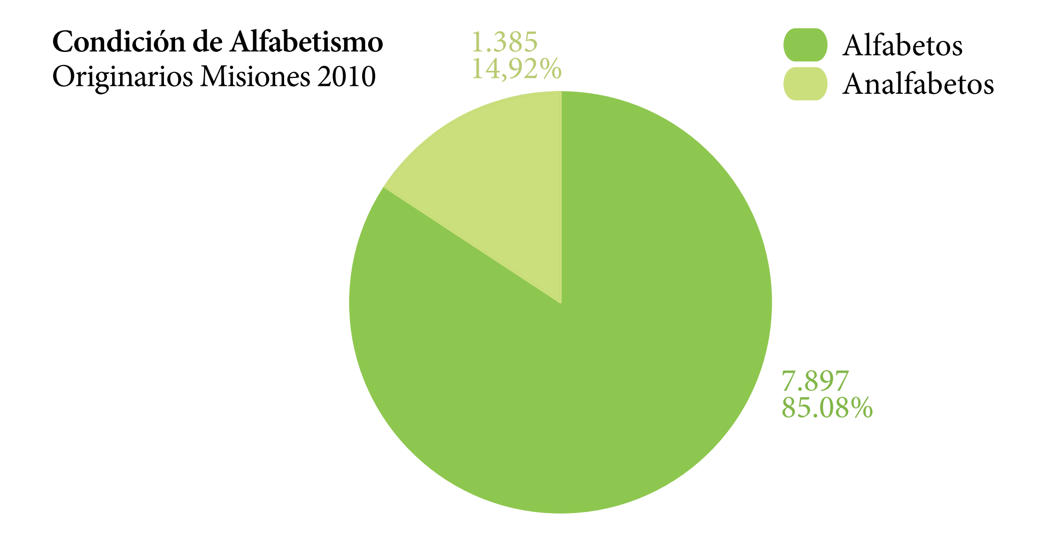


Gráfico 1: *Condición de Alfabetismo según Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*

[33] INDEC, Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, Cuadro P 45: Total del país. Población indígena o descendiente de Pueblos Indígenas u originarios de 10 años y más en viviendas particulares por condición de alfabetismo y sexo, según provincia.

Por su parte, los datos relevados en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, son los siguientes: sobre una población de 2.496 personas de 10 años y más, 1.763 estaban alfabetizadas mientras que 733 personas se encontraban en condición de analfabetismo.

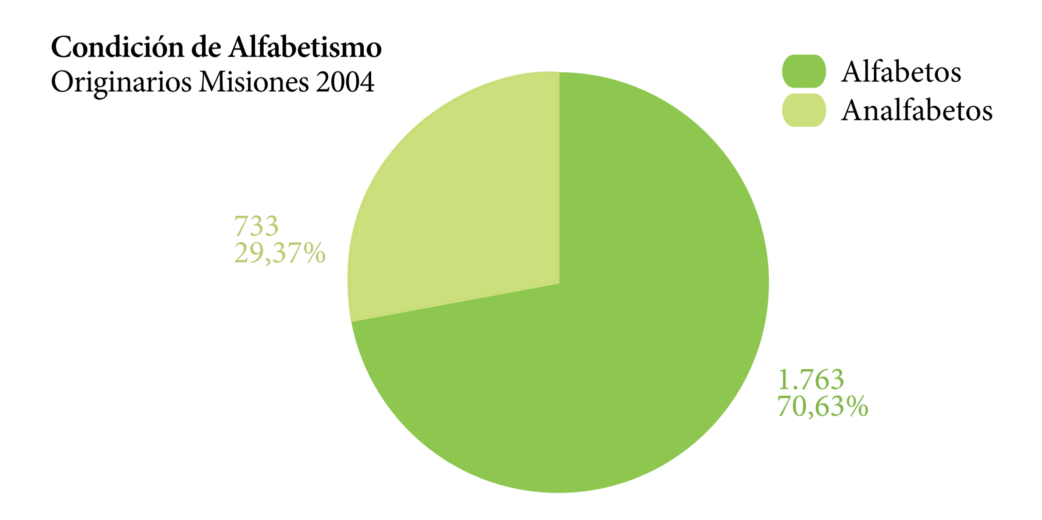


Gráfico 2: *Condición de Alfabetismo según ECPI 2004 – 2005*

Aun considerando posibles problemas metodológicos y que los datos se producen en un contexto previo a la implementación de políticas educativas con los parámetros más dialógicos establecidos por la EIB, la comparación de los datos que arroja el Censo 2010 con los que ofrece la ECPI parece reflejar un fuerte mejoramiento en estos indicadores. Mientras que en el año 2004, con menores valores absolutos, se daba cuenta de la existencia de casi un 30 % de analfabetos, en el 2010, luego de un período de 5 o 6 años, ese porcentaje se había reducido a prácticamente la mitad (14,98 %). La observación de los valores absolutos indica un incremento en el número de personas en condición de analfabetismo; pero, a la vez, una reducción porcentual en esta categoría. Esta reducción en los valores relativos parece confirmar la hipótesis que indica que el incremento del auto-reconocimiento identitario se produce en poblaciones con mayores índices de alfabetismo

que, en los últimos años, han producido lo que podría llamarse una "adhesión" a las raíces indígenas en áreas urbanas, generando la posibilidad de que esta tendencia incida en forma positiva en el porcentaje de alfabetizados. Por lo tanto, no resulta sencillo realizar un análisis claro de esta información para la implementación de una política pública, en particular, referido a la alfabetización dirigida a integrantes de las comunidades guaraníes en la provincia. Será necesaria una minuciosa corroboración de los datos mediante el trabajo de campo que se realizará al tiempo que se establecen los mecanismos de consulta y gestión del proyecto Bi-alfa.

Queda mencionar que, respecto a la distribución por sexo, podemos observar en el Cuadro P45 del Censo 2010 que, del total de auto-reconocidos originarios de la provincia de Misiones en condición de analfabetismo, existe una mayoría de mujeres que alcanza al 58 %, en tanto que los varones representan el 42 % restante. Como sea señalado, el menor acceso al sistema escolar y la deserción afectan a las mujeres de modo diferenciado por razones como la adjudicación de roles de género, el embarazo temprano, la incorporación en el trabajo doméstico u otras causas de origen económico por las que se privilegia la educación de los hijos varones, discriminando a las mujeres en el acceso oportuno y mayor permanencia en el sistema educativo[34]. Asimismo, durante la experiencia demostrativa Bi-alfa (2009-2011) se ha observado que los hombres Mbya, en su gran mayoría, son bilingües; mientras, la presencia del monolingüismo femenino en idioma originario, con o sin comprensión del castellano[35], requiere de un tratamiento específico que responda a las necesidades diferenciadas de las mujeres.

Cuadro P45. Total del país. Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios de 10 años y más en viviendas particulares por condición de alfabetismo y sexo, según provincia. Año 2010.

[34] UNESCO, CREFAL, INEA-México, CEAAL (1999), Estrategia Regional de Seguimiento a CONFINTEA V (CONFINTEA: Conferencia Mundial de Educación de Adultos, Hamburgo, Alemania, 1997).

[35] Para tal fin, se ha diseñado el método Bi-alfa solo en idioma originario y, paralelamente, se favorecerá, en los casos pertinentes, la producción paulatina de un ámbito oral de ejercitación del castellano que preceda a la adquisición de la lectoescritura en dicha lengua.

Provincia	Población de 10 años y más en viviendas particulares	Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios de 10 años y más (1)
Total del país	**33.398.225**	**788.497**
Ciudad Autónoma de Bs As	2.568.141	52.872
Buenos Aires	13.044.694	252.733
24 partidos del GBA	8.259.132	157.927
Interior de la prov. de Bs As	4.785.562	94.806
Catamarca	299.189	5.778
Chaco	852.752	30.700
Chubut	420.137	36.557
Córdoba	2.780.731	43.091
Corrientes	806.440	4.228
Entre Ríos	1.027.265	11.227
Formosa	425.344	22.970
Jujuy	548.572	43.810
La Pampa	266.919	11.930
La Rioja	273.446	3.317
Mendoza	1.443.490	34.816
Misiones	871.555	9.282
Neuquén	455.068	36.578
Río Negro	531.387	38.874
Salta	968.376	59.866
San Juan	549.718	6.569
San Luis	353.900	6.537
Santa Cruz	221.824	7.956
Santa Fe	2.704.981	40.067
Santiago del Estero	696.816	9.345
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	104.126	2.888
Tucumán	1.183.354	16.506

(1) Se considera población indígena a las personas que se autorreconocen como descendientes (porque tienen algún antepasado), o

Nota: las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes forman parte integrante del territorio
BRETAÑA e IRLANDA DEL NORTE, la REPÚBLICA ARGENTINA se vio impedida de llevar a cabo el Censo 2010 en esa área.
Los datos que aquí se publican surgen del cuestionario ampliado, que se aplicó a una parte de la población. Los valores obtenidos
precisión de cada una de estas estimaciones se presenta en el Anexo Metodológico una Tabla de Errores Muestrales, junto a ejemplos

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Condición de alfabetismo					
Alfabetos			Analfabetos		
Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
759.449	**383.063**	**376.386**	**29.048**	**12.692**	**16.356**
52.496	25.640	26.856	376	156	220
249.292	122.949	126.343	3.441	1.545	1.896
155.861	76.876	78.985	2.066	797	1.269
93.431	46.073	47.358	1.375	748	627
5.558	2.955	2.603	220	103	117
26.313	13.847	12.466	4.387	1.963	2.424
35.266	17.716	17.550	1.291	678	613
42.654	21.494	21.160	437	200	237
4.096	2.094	2.002	132	75	57
11.000	5.330	5.670	227	119	108
20.082	10.657	9.425	2.888	1.003	1.885
42.184	21.451	20.733	1.626	445	1.181
11.633	5.772	5.861	297	180	117
3.265	1.771	1.494	52	34	18
33.787	16.881	16.906	1.029	441	588
7.897	4.312	3.585	1.385	582	803
35.156	17.848	17.308	1.422	734	688
37.275	19.358	17.917	1.599	867	732
54.541	28.328	26.213	5.325	2.078	3.247
6.435	3.229	3.206	134	75	59
6.394	3.138	3.256	143	76	67
7.805	3.968	3.837	151	83	68
38.706	19.919	18.787	1.361	662	699
8.781	4.658	4.123	564	320	244
2.865	1.462	1.403	23	18	5
15.968	8.286	7.682	538	255	283

pertenecientes a algún pueblo indígena u originario (porque se declaran como tales).

nacional argentino. Debido a que dichos territorios se encuentran sometidos a la ocupación ilegal del REINO UNIDO DE GRAN

son estimaciones de una muestra y por tanto contemplan el llamado “error muestral”. Para que los usuarios puedan evaluar la de cómo debe ser utilizada.


ARGENTINA
NOS INCLUYE